

## A imanência como outra imagem para a educação

### Immanence as another image for education

Aionara Preis Gabriel<sup>1</sup>

Ana Carolina Ribeiro Nogueira<sup>2</sup>

Elaine Schmidlin<sup>3</sup>

#### Resumo

Como encontrar outra imagem para a educação que privilegie a vida em sua potência e desafie a repetição e a homogeneização que ocorrem em fazeres docentes, muitas vezes desconectados dos contextos sociais e culturais presentes na escola? O texto parte da prerrogativa de que a educação é constituída por parâmetros estipulados por diretrizes curriculares e, por conta desse fator, surge, muitas vezes, um enfrentamento inevitável com o que ocorre no cotidiano escolar, muito mais diverso e heterogêneo do que aquele projetado pelos referenciais curriculares. Para (re)pensar essa problemática na educação, escolhe-se como interlocução a área da filosofia, especialmente a noção do *fora* de Maurice Blanchot e seu desdobramento em Michel Foucault e Gilles Deleuze, propondo, a partir de referências da *land art*, outra imagem de pensamento para a educação que se contraponha à sua imagem transcendente usual. Entende-se que a noção do *fora* possibilita compreender a arte como campo de forças, multifacetado. Para que a educação e a escola deixem de ser esse espaço obsoleto e distante da realidade dos alunos, é preciso que estejam inseridas na atualidade. Definitivamente, a escola não é lugar de embrutecimento, de encaixotar conhecimentos, onde se aprende de alguém que detém e transmite o conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação. Noção do *fora*. Filosofia. *Land art*.

#### Abstract

How can we find another image for education that privileges life in its power and challenges the repetition and homogenization that occur in teaching activities, often disconnected from the social and cultural contexts present at school? The text starts from the prerogative that education is constituted by parameters stipulated by curricular guidelines and, due to this factor, an inevitable confrontation with what happens in school daily life arises, much more diverse and heterogeneous than that projected by the curricular references. To (re)think about this problem in education, the area of philosophy is

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Artes Visuais na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais (2020). Mestre em Artes Visuais (2020), graduação em Artes Visuais Licenciatura (2017) e Bacharelado (2014) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). <https://orcid.org/0000-0002-0081-8617>. E-mail: aiopreis@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda na Linha de Ensino de Artes Visuais - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestra em Antropologia Social - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais - Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). <https://orcid.org/0000-0002-7056-8705> E-mail: anacarolinacultural@gmail.com

<sup>3</sup> Professora no Programa de Pós-graduação e no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes (CEART) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Realizou Estágio Pós-doutoral pelo Instituto de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa em 2018; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Mestrado em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Graduação pela Escola de Belas Artes (EBA), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7478-1781> E-mail: s.elaine@gmail.com

chosen as interlocution, especially the notion of the *outside* of Maurice Blanchot and his unfolding in Michel Foucault and Gilles Deleuze, proposing, based on *land art* references, another image of thought for education, which contrasts with its usual transcendent image. It is understood that the notion of the *outside* makes it possible to understand art as a multifaceted field of forces. For education and school to stop being this obsolete and distant space from the students' reality, it is necessary that they are inserted in the present. Definitely, the school is not a place of stupidity, of boxing knowledge, where one learns from someone who owns and transmits the knowledge.

**Keywords:** Education. Notion of the *outside*. Philosophy. *Land art*.

### **Introdução – Mapeando imagens**

A educação, tema abrangente e presente em várias instâncias da sociedade, pode ser entendida como pertencente a uma instituição social – neste caso, a escola –, espaço onde acontece o processo formal de sistematização dos conhecimentos, saberes e habilidades desenvolvidos pela humanidade, e que são ordenados e regulados por um currículo preestabelecido. Embora haja uma série de pesquisas que identificam, reconhecem e legitimam a necessidade da heterogeneidade e da multiplicidade nos assuntos e fazeres do campo educacional, ainda é predominante a homogeneização de conteúdos, padronização de comportamentos e estabelecimento de hierarquias.

Ao buscar seu sentido etimológico, descobre-se que ‘educação’ é originária do latim *educare*, que, pela junção do prefixo *ex-* (fora) e *ducere* (conduzir), significa literalmente ‘conduzir para fora’ ou ‘direcionar para fora’, no sentido de apresentar as diferenças que existem no mundo (EDUCAR, 2019). A escola seria uma dessas instituições, pública e/ou privada, responsável pelos processos de ensino, sendo seu objetivo formar intelectualmente indivíduos nos aspectos culturais, sociais e cognitivos.

Ainda, tendo como referência a etimologia da palavra, depara-se com um significado totalmente distinto sobre o entendimento de ‘escola’. Originada da palavra grega *scholé* (ócio), escola era um lugar de encontro onde indivíduos se reuniam para discutir sobre filosofia, ideologias e, principalmente, as práticas sociais exercidas cotidianamente (ESCOLA, 2019).

Embora as referências citadas tragam ideias que contextualizam o conhecimento, ainda se percebe na escola que a homogeneização é soberana sob todos os aspectos, desde a organização dos espaços até a conduta de todos os indivíduos, sejam eles alunos, professores, coordenadores ou funcionários da limpeza. Sabe-se que, no dia a dia escolar, esses aspectos passam longe da realidade da escola, que se mostra heterogênea e complexa.

A construção das escolas ainda é projetada para que se possa vigiar e controlar a todos; os métodos de ensino são repetitivos; o currículo é baseado em conteúdos tradicionais separados por disciplinas; as sirenes são disparadas em cada intervalo e todas as demais características são evidências de um sistema cerceador, que almeja uma padronização.

Na publicação *Dicionário das ideias feitas em educação* (2011), organizada por Júlio Groppa Aquino e Sandra Mara Corazza, inspirados na enciclopédia de Gustave Flaubert – *Dicionário das ideias feitas* –, os autores fazem uma crítica aos clichês, lugares, jargões e outras conotações que povoam o imaginário e a realidade das escolas. Segundo eles, escola é: “Lugar onde absolutamente tudo pode acontecer, menos o ensino de competências e de habilidades. (Se não, é canil.)” (AQUINO; CORAZZA, 2011, p. 24).

O referido livro é muito mais que um dicionário não convencional, que traz os jargões utilizados em educação. São fatos e situações de quem vive o espaço educacional diariamente; de quem sente na pele a urticária de ter o pensamento privado; de quem veste e sua a camisa da educação; de quem toma chá de cadeira em reuniões encalacradas que nada resolvem, e de quem procura por motivações para permanecer na escola como se catasse piolhos.

A escola é uma invenção, assim como todos os padrões que a caracterizam, que se distanciam da noção original de educação que tem a aprendizagem como informal ou natural. No texto *Experiência de escola: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica* (2017), Maarten Simons e Jan Masschelein discutem se a escolarização facilita, melhora e (por que não?) piora a aprendizagem.

Os referidos autores apresentam questões escolares trazendo suas abordagens filosóficas, com teorias sociais e políticas, que configuraram o significado de aprendizagem desde a infância até a fase adulta. E, ainda, alertam para o risco de a filosofia da educação estar instrumentalizando, marginalizando e naturalizando o processo de aprendizagem.

O risco é que a educação e a aprendizagem sejam consideradas prevalentemente um campo de aplicação de teorias desenvolvidas em outro campo e com outros propósitos, ou que seja um campo de prática com uma função ou significado que deve ser derivado de outras práticas não educacionais (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 50).

Os mesmos alertam sobre o interesse educacional de muitos teóricos estarem associados à aplicação dos interesses políticos, sociais e éticos. Uma experimentação de aprendizagem cada vez mais distante da experiência enquanto aprendizagem escolar. E sugerem que esta voz pedagógica esteja inserida no meio da realidade escolar, no meio do

processo de aprendizagem, e não à margem, com teorias filosóficas que instrumentalizam a educação escolar. “As experiências escolares remetem à experiência de estar-em-meio de coisas, à experiência de um curso de vida interrompido em que novos cursos se tornam possíveis” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017, p. 56).

Diante das controvérsias entre significados e realidade, como pensar e praticar uma educação que fuja desses moldes e esteja inserida na realidade escolar? Para nós, professores e professoras de Artes Visuais, como tornar possível outros modos de pensar a educação?

Sem presunções acadêmicas, não se pretende trazer uma nova abordagem pedagógica, nem tampouco fundar uma nova teoria; propõe-se pensar sobre aquilo que escapa ao planejamento de uma aula, que abandona as certezas e desdobra-se em outro mundo: o mundo em que se vive, a vida em sua máxima potência, que, muitas vezes, é desconsiderada pelos ideais escolares.

Para isso, busca-se no encontro entre experiências com arte, filosofia e educação, aproximações com a noção do *fora*<sup>4</sup>, de Maurice Blanchot (2011), além de outros intercessores de seu pensamento, como Michel Foucault (2009) e Gilles Deleuze (2005). Exploram-se tais aproximações, experimentando novos modos de pensar a educação, especialmente, com imagens da *land art*<sup>5</sup> para suscitar, a partir de um encontro com o *fora*, outra imagem de pensamento para a educação.

## 1 Referencial teórico – Propondo deslocamentos

Maurice Blanchot (2011), ao dimensionar a relação entre o escritor, a língua, a literatura e a filosofia, propôs a noção do “*fora*” a partir de análises sobre a literatura modernista, especialmente a partir das obras de Kafka, Proust e Mallarmé; e sobre a reviravolta que os textos desses escritores causaram no início do século XX, com perspectivas que extrapolaram as noções de representação presentes na literatura da época.

O autor faz uma diferenciação entre a palavra comum, da vida cotidiana, e a palavra da literatura, que seria esta linguagem “*fora*”, exterior, que não está nem no escritor nem no leitor, mas numa “neutralidade” e numa “exterioridade”. Para ele, a linguagem comum seria

---

<sup>4</sup> Utiliza-se a grafia em itálico quando a escrita se referir ao *fora* como noção filosófica.

<sup>5</sup> A *land art* foi um movimento que se originou no final da década de 60 e que ampliou o contato do artista com o meio ambiente e as questões ligadas à ecologia. Surgiu pela insatisfação da predominante cultura monótona do minimalismo e pelo desencanto à tecnologia (EARTHWORK, 2020).

apenas um “instrumento subordinado a fins práticos da ação, comunicação e da compreensão. Ou seja, subordinada ao mundo” (LEVY, 2011, p. 19). Por outro lado, a literatura nos apresenta outra “realidade”. Como afirma Blanchot (2011, p. 85):

Em contrapartida, a frase da narrativa nos coloca em relação com o mundo da irrealidade que é a essência da ficção e, como tal, aspira a se tornar mais real, a se constituir numa linguagem física e formalmente válida, não para se tornar o sinal dos seres e dos objetos já ausentes, pois imaginados, e sim para nos apresentá-los, para que os sintamos e para que vivam através da consistência das palavras sua luminosa opacidade de coisa.

Tal noção aponta para a necessidade de suspensão de alguns sentidos por meio dos quais tentamos atribuir significados na linguagem comum, para podermos nos relacionar com as produções literárias, experimentando-as na sua especificidade maior, a ficção. Ainda que Blanchot estivesse pensando a literatura não mais como espelho do mundo, mas como criadora de uma outra realidade, Foucault e Deleuze levam a experiência do *fora* para outras instâncias.

Foucault anuncia a morte do autor, afirmando que a literatura não é da ordem de uma interiorização, mas uma passagem para *fora*, pois “a linguagem escapa ao modo de ser do discurso – ou seja, a dinastia da representação – e o discurso literário se desenvolve a partir dele mesmo [...]” (2009, pp. 220-221).

A literatura, na perspectiva acima, é a linguagem se colocando o mais longe possível dela mesma, desvelando a nudez do “eu falo”, que caracteriza a ficção ocidental, pois “eu falo” funciona ao contrário do “eu penso”. Este conduzia, de fato, a certeza da existência de um Eu, enquanto aquele apaga essa existência e deixa aparecer o lugar vazio, em que desaparece o sujeito que fala.

Deleuze, por sua vez, contribui com a problemática do que leva o pensamento a pensar, tanto na filosofia quanto na ciência e na arte. Para ele, pensar é ir ao encontro de forças, portanto, não é algo inato; sendo que pensar, tanto na filosofia quanto na ciência e na arte, é criar e não representar ou refletir sobre algo no mundo. De modo que criar está ao lado da força que vem de *fora*, pois, segundo Deleuze, “é o lado de fora que ‘explica’ a exterioridade das formas” (2005, p. 120).

Assim, enquanto a filosofia cria em um plano de imanência, a arte cria em um plano de composição, traçando figuras estéticas em um bloco de sensações carregado de *perceptos* e *afectos*.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que o experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, percepções e afectos são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 194).

Assim, a arte cria monumentos que se mantêm por si mesmos, independentemente de seu “modelo” e de seu criador, pois “o que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *afectos*” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213). Diante disso é que se estabelecem relações com a arte, já que esta também opera, fundamentalmente, a partir da ficção, pois não se trata apenas de uma mera representação de mundo.

Para a educação, pensar essa experiência do *fora* significa trazer o que atravessa a vida escolar em toda a sua complexidade, a fim de (re)pensar outra imagem de pensamento de uma educação que não seja dogmática e representativa, mas sim interpelada pelo estranho e pelo acaso do acontecimento.

Ademais, na escola, entre o fazer docente e o cotidiano, existem dois momentos que se abrem e são distintos um do outro. Ou seja, o momento do planejamento e da elaboração das ementas disciplinares, que não permitem qualquer intervenção e que já tem resultados previstos, regido pelas diretrizes curriculares; e outro da ordem do acontecimento, que se abre ao acaso e que possibilita a experimentação de outros modos de se estar na educação.

Para Deleuze, “a ideia de acontecimento implica a afirmação da conexão de heterogêneos, a necessidade do acaso, a surpresa dos devires...” (ZOURABICHVILI, 2016, p. 11). Esse momento não é muito considerado na escola, pois tem pouco a ver com o pensamento racional e sistemático presente no contexto escolar.

No entanto, é a partir dele que a imaginação educacional poderia traçar seu plano de imanência e criar seus personagens, enquanto outra invenção conceitual para a educação instauraria sua festa, como afirma Corazza (2002, p. 13). Essa autora se referencia em Deleuze e Guattari (1992), que apresentam o plano de imanência como a terra onde a filosofia cria conceitos.

O plano de imanência, por sua vez, constitui uma nova terra para o pensamento e a vida. Porém, não se trata da terra dos geógrafos nem dos geólogos, mas sim de uma terra abstrata que difere constantemente de si, e que, conseqüentemente, desterritorializa-se o tempo todo em relação a si mesma, nascendo dessa mesma desterritorialização.

O plano de imanência é ao mesmo tempo o que deve ser pensado e o que não deve ser pensado. É a base de todos os planos, imanente a cada plano pensável que não chega a pensá-lo. É o mais íntimo do pensamento, e todavia o fora absoluto. Um fora mais longínquo que todo o mundo exterior, porque ele é um dentro mais profundo que todo o mundo interior: é a imanência, “a intimidade como fora, o exterior tornado intrusão que sufoca e a inversão de um e de outro” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 73).

O plano de imanência, para os autores acima, é a própria imagem do pensamento, do que significa pensar; que do caos toma determinações e faz seus movimentos infinitos. E, como foi dito anteriormente, o pensar origina-se de um encontro de forças em um *fora* absoluto. Portanto, cabe perguntar: Como o caos pode ser lugar de produção de pensamento? Para eles, o caos como o *fora* não é lugar de desorientação total, mas pura imanência com multiplicidades e velocidades infinitas presentes em um único plano. É a vida como potência criadora, “algo incessantemente errante, que não se prende às vivências e a intencionalidades de um sujeito” (LEVY, 2011, p. 108). Logo, para pensar a imanência, seria preciso criar planos capazes de desacelerar, cortar, captar e fatiar o caos, sem perder as direções ou dimensões.

## 2 Metodologia – A *land art* como outra imagem de pensamento para a educação

Mas como propor a vida como potência criadora a uma instituição tão tradicional como a educação, que prioriza um modelo transcendente? Como construir o movimento da imanência que prioriza o impessoal em um campo permeado de pensamentos livres, sem amarras a conceitos previamente estabelecidos? Para tanto, parte-se do princípio de que a arte contemporânea, especialmente a *land art*, pode propor outras e novas imagens de pensamento para a educação, uma vez que, para Deleuze e Guattari (1992), a arte é entendida como bloco de sensações e não como representação de um mundo.

Também afirmam os mesmos autores que o “pensar não é um fio estendido entre um sujeito e um objeto, nem uma revolução de um em torno do outro. Pensar se faz na relação entre o território e a terra” (1992, p. 113). Pensar, então, se faz em um movimento de desterritorialização, não separado do território que se abre, fazendo parte também de um movimento de reterritorialização, que não se separa da terra, mas restitui territórios. O território e a terra são dois componentes com duas zonas de indiscernibilidade: a desterritorialização (do território à terra) e a reterritorialização (da terra ao território).



**Imagem 1:** Robert Smithson – Spiral Jetty, 1970. Great Salt Lake, Utah. Lama, cristais de sal, rochas e água, 1.500 pés de comprimento e 15 pés de largura. Foto: Gianfranco Gorgoni. Disponível em: <<https://www.jamescohan.com/artists/estate-of-robert-smithson?view=slider#2>>.

Os movimentos de desterritorialização e reterritorialização, ambos presentes no trabalho do artista Robert Smithson, provoca o modo como se organiza a relação entre terra e território. Nesse processo, o pensamento se constitui a partir de um abalo que faz com que se possa pensar de outro modo o mesmo lugar, ou seja, outra imagem se anuncia. O artista é este que abandona as certezas do eu para se reterritorializar.

De um modo geral, a função da imagem do pensamento, para Deleuze, é sempre dupla, ou seja, ela é, ao mesmo tempo, o que confere uma terra ao pensamento e o que permite ao pensamento distribuir essa terra ou se distribuir nela.

Em 1968, Smithson escreveu o ensaio *Uma sedimentação da mente: projetos de terra*, relacionando as transformações geológicas aos processos de pensamento, experimentando os processos produtivos que criam e recriam o mundo, em uma relação íntima entre a vida e a formação de suas esculturas.

A mente e a terra encontram-se em um processo constante de erosão: rios mentais derrubam encostas abstratas, ondas cerebrais desgastam rochedos de pensamento, ideias se decompõem em pedras de desconhecimento, e cristalizações conceituais desmoronam em resíduos arenosos de razão. Faculdades em amplo movimento se apresentam nesse miasma geológico e se movem da maneira o mais física possível. Embora esse movimento seja aparentemente imóvel, ele arrebenta a paisagem da lógica sob os devaneios glaciais. Esse fluxo lento torna consciente o turbilhão do pensamento (SMITHSON, 2006, p. 182).

Spiral Jetty é uma desterritorialização e reterritorialização no plano da natureza e do pensamento, uma reorganização constante, viva como a sensação. Esse movimento permite a criação, pois, para criar algo, é preciso romper com o território existente para criar outro território, sempre em espaços abertos e infinitos.

Pensar a arte é pensar com aquilo que é estranho ao homem, uma atitude impraticável, uma vez que ele é o próprio criador. Para Deleuze e Guattari (1992), existem três grandes formas de pensamento: a filosofia, responsável por criar *conceitos*, a ciência que cria *prospectos*, enquanto a arte cria *perceptos* e *afectos*. Estas três instâncias não podem ser atividades passivas, reducionistas e viciadas, mas uma atividade criadora com potência capaz de levar o pensamento à criação.

Na arte, o bloco de sensações é o que permanece, o que vibra e o que reverbera, independentemente de quem o experimenta. A arte não propõe respostas, mas provoca o exercício do pensamento para o acontecimento, a imprevisibilidade e o acaso, circunscrevendo linhas de fuga para outro mundo possível. O que escapa à racionalidade de um território tão demarcado como o da educação e da arte? Talvez, o que interessa é o que passa entre essas duas áreas; que pode reverberar para linhas mais fluídas para pensar outra imagem de pensamento para a educação, que leve em conta sua complexidade.

Richard Long foi um artista da *land art* que desenvolveu seu trabalho com o simples ato de caminhar. Com um mapa, ele traçava suas caminhadas como um desenho de suas trilhas e colocava-se a andar incessantemente por dias no mesmo trajeto. Durante as caminhadas, Long movimentava elementos naturais de um lugar para outro, como uma formiga carregadeira, e sozinho os organizava em círculos e linhas. Um artista andarilho, que se envolveu fisicamente com o mundo em longas caminhadas por diversos lugares, tendo seu corpo e seu tempo como medida em relação à paisagem/natureza.

Assim, a linha reta materializada pelo movimento repetitivo dos seus passos imprimia a marca do seu corpo, certificando a existência real do pensamento no território, como uma

cicatriz concebida pelas suas idas e vindas.



**Imagem 2:** Richard Long. Uma linha feita por caminhar. Inglaterra, 1967. Disponível em: <<http://www.richardlong.org/Sculptures/2011sculptures/linewalking.html>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

Tais noções temporais e espaciais da arte também foram exploradas pelo artista belga Francys Alÿs em trabalhos que romperam com o sentido de obra de arte para atribuir outras significações atravessadas pelos contextos sociais. Em uma proposta de intervenção coletiva, o artista convida cerca de 500 pessoas, cada uma delas munida de uma pá, com o objetivo de deslocar, alguns centímetros, uma montanha de seu lugar original. É uma desproporção relevante entre esforço e efeito, considerada pelo próprio artista como uma alegoria social: “Quando a fé move montanhas”.

Assim, o contexto social onde a ação foi realizada era de tensão devido às forças ditatoriais de um governo aniquilador e, diante da violência que a população sofria, Alÿs buscou provocar metaforicamente sentimentos de esperança, resistência e ação. A ação de mover em aproximadamente 10 cm a montanha constitui-se em uma resposta ao panorama

político peruano da época, no qual a população estava marcada pelos protestos coletivos.



**Imagem 3:** Francis Alÿs. Quando a fé move montanhas. Lima, Peru, 2002. Disponível em: <<http://farol872.blogspot.com/2014/09/francis-alys.html>>.

Perceber a arte como instrumento de problematização para as realidades que compõem o dia a dia é estar imerso nela e, portanto, estar propenso a envolver-se pelos fluxos imateriais que a constituem. Uma produção de relações entre pesquisa e propostas que provocam outros modos de pensar e olhar o mundo, constituindo territórios de passagem e de paragem.

A partir desses exemplos na arte, como poderíamos encontrar novos modos de compreender que, o que acontece no contexto escolar, escapa e transborda às estruturas curriculares limitantes, devido à imprevisibilidade que a constitui? Trata-se de um assunto comum entre os professores, uma espécie de “vácuo” existente entre o que recomendam as diretrizes curriculares e o ensino; ou ainda, o “rasgo” que acontece entre uma aula que exige planejamento e adequação a um esquema curricular, mas que “escapa” às estruturas dominantes.

Um olhar cauteloso e distinto pode perceber que, no cotidiano escolar, há uma

variedade de atitudes e práticas docentes preocupadas com questões não contempladas pelos planos políticos pedagógicos da escola ou pelo currículo, propondo espaços de tempo desacelerado em que os objetivos se aproximam da realidade dos alunos. Diariamente, os professores se dirigem à escola para propor linhas de fuga, o “escape”, o “rasgo” no sistema das disciplinas, ao arrastar as cadeiras para fazer o círculo no lugar das fileiras; ao permitir que surjam as formas individuais que compõem a diferença em uma sala de aula; ao lidar com os imprevistos, com os quais a escola tem pouca ou nenhuma flexibilidade para lidar. É justamente nessas situações que encontramos uma exterioridade, muito longe do pensamento interiorizado e dogmático da educação, que individualiza a vida e a trata de forma homogênea e/ou estereotipada. Desse modo, para pensar a partir da noção do *fora*, é possível estabelecer uma relação entre a estrutura curricular burocrática e a vida presente no cotidiano escolar.

Considerando a estrutura curricular e não apenas o texto curricular, mas as regras da escola, seu projeto político-pedagógico, sua estrutura organizacional e sua arquitetura, compreendemo-la como portadora de características que configuram sistemas hegemônicos, que adoecem as atividades escolares e os professores, além de subestimar o potencial dos estudantes.

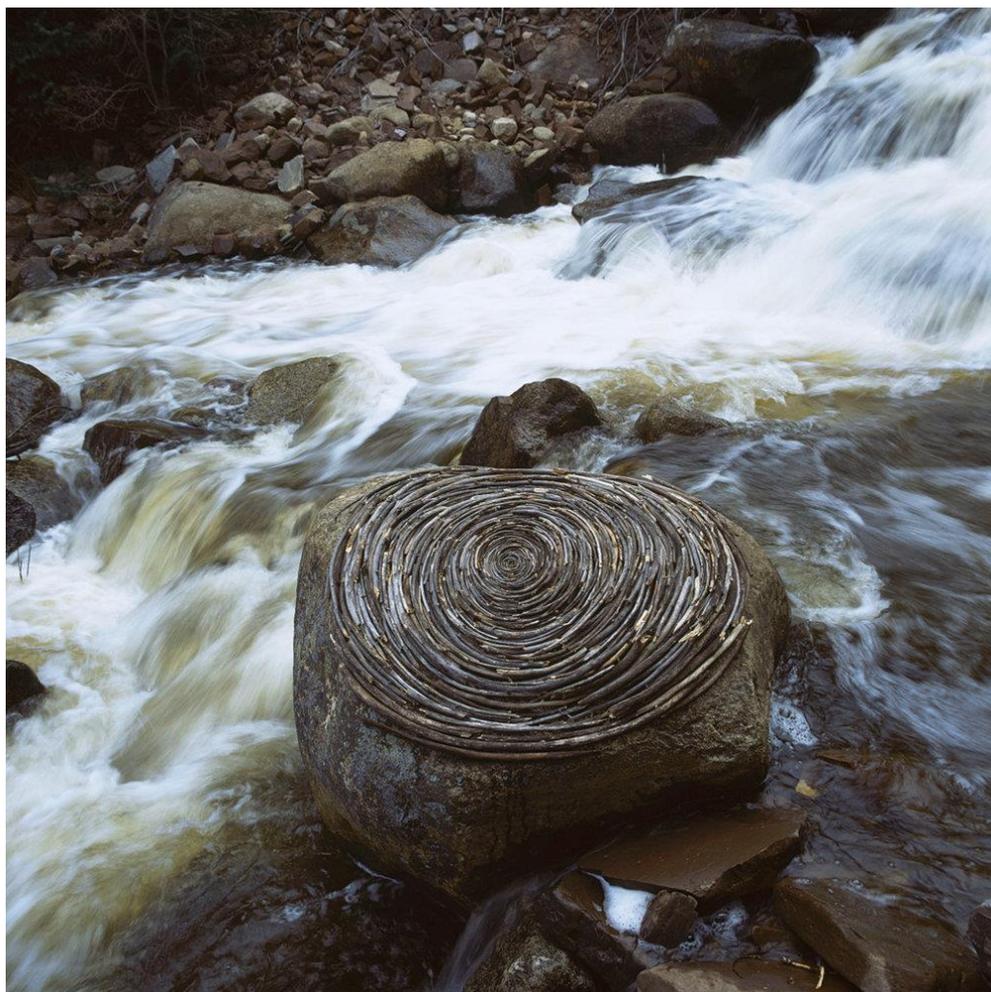
Nesse sentido, quando se sugere, a partir de Blanchot, Foucault e Deleuze, adotar uma imagem demoníaca para tencionar as relações entre educação e arte, deve-se ter em mente que se busca os fundamentos de uma filosofia radicular, horizontal, e não sob uma visão vertical e sempre transcendente da educação.

Para abrir essa possibilidade de construir outra imagem de pensamento para a educação, será preciso, inicialmente, aceitar o acaso, o imprevisto do que ocorre no entorno da escola em uma espiral, como Smithson apresenta em seu trabalho, traçando outro caminho em fuga para a educação. É possível, nessa perspectiva, encontrar os movimentos aberrantes que atravessam o contexto escolar em sua dinâmica cotidiana.

Para David Lapoujade, a filosofia de Deleuze apresenta-se como uma lógica irracional dos movimentos aberrantes que constituem a mais alta potência de existir, enquanto a lógica irracional constitui a mais alta potência de pensar. Convém ressaltar também que, para Deleuze (2015, p. 13), um movimento é tanto mais lógico quanto mais escapa a toda racionalidade.

Como encontrar o movimento aberrante que atravessa o cotidiano escolar? Talvez, o lugar que se desterritorializa para se relacionar com a terra que a circunda, fazendo-a operar esse movimento em um contínuo, em que não se possa mais dizer onde a escola começa ou

termina. Lugar que se abre aos movimentos infinitos do cotidiano, que se liga à comunidade, transforma seus jardins e salas de aula em lugares de encontro e conversas, que podem abalar e rasgar sua estrutura tradicional e criar outra imagem e outro lugar para a educação. Assim como as imagens da *land art*, que não explicam um lugar, mas possibilitam criar outro lugar para viver no mundo, como apresenta Andy Goldsworthy.



**Imagem 4:** Andy Goldsworthy. Os talos da grama juntaram-se ao desenho de uma rocha. 1991. Disponível em: <<https://www.thetimes.co.uk/article/now-you-see-it-now-you-dont-the-man-who-finds-the-art-in-nature-0pw60lqzc33>>.

O trabalho desse artista escocês não é feito para a eternidade, antes disso, é uma efemeridade. Os únicos registros se dão por meio da fotografia, que é realizada antes de a natureza apagar os vestígios que sobram de objetos, os quais são criados pelo artista, que utiliza: pedras, folhas, galhos de árvores, o curso das águas, gelo, barro, entre outros elementos, que variam de acordo com os lugares onde ele atua. É um trabalho de organização de formas e tons que exige invenção de metodologias, a fim de lidar com materiais que não

possuem formas sistematizadas de modo artificial, ou seja, lida-se com o que se tem disponível, de fato, *in loco*.



**Imagem 5:** Andy Goldsworthy. Gravetos empilhados. 1989. Disponível em: <<http://naturalhomes.org/timeline/andy-goldsworthy.htm>>.

Pensar a educação como outra imagem é trabalhar com o que temos disponível, e não com algo transcendente e inalcançável. A produção de Goldsworthy pode ser uma referência para pensarmos nas condições físicas, materiais e humanas que estão presentes na escola. De que maneira se pode atuar nesta realidade sem se deixar corromper por promessas de um futuro melhor para a educação, as quais acabam por nos paralisar diante das circunstâncias práticas que destoam dos textos prescritivos?

### Considerações finais: O que pode a arte com a educação?

A *Land Art* trabalha com a efemeridade e com o acontecimento porque lida com as circunstâncias da natureza. Foi um movimento que, desde o início, questionou os espaços tradicionais, aproveitando-se de espaços públicos que pudessem acolher os experimentos artísticos contingenciais. Nessa perspectiva, quem produz o trabalho apropria-se da paisagem como suporte, intervindo e transformando-a diretamente em um constante processo de territorialização e desterritorialização.

Talvez, esse processo na educação permita que saltem na superfície os simulacros como ervas daninhas que se espalham horizontalmente, sem começo nem fim, como verdadeiras pragas. A *land art*, assim como a educação, requerem movimentos de apropriações do contexto escolar, interno e externo, para então construir coletivamente um universo poético de deslocamentos e reorientações. O que atravessa a arte e a educação é o movimento aberrante que escapa daquilo que se repete de forma homogênea no contexto escolar.

Para acionar esse atravessamento é necessário questionar as certezas e se desdobrar para *fora* do mundo. Um *fora* que se encontra na vida em sua plena potência em uma escola que propicie encontros como aquele compreendido em seu sentido originário, *scholé*. Na contramão da lógica de embrutecimento da escola, o professor deixa de ser aquele que domina o conteúdo para se entregar aos movimentos imprecisos e (in)significantes da vida.

Segundo Tatiana Levy, “a experiência do fora nada mais é do que uma experiência revolucionária, contestadora. Como prática plástica, histórica e ética, o fora põe à prova tudo aquilo que se acredita verdade universal e eterna” (2011, p. 38). É dessa forma que Blanchot, Foucault e, especialmente, Deleuze podem provocar um abalo em torno de outra imagem de pensamento para a educação.

Portanto, entende-se que a noção do *fora* possibilita compreender a arte como campo de forças, multifacetado. Para que a educação e, especialmente, a escola deixem de ser este espaço obsoleto e distante da realidade dos alunos, é preciso que ela esteja inserida na atualidade. Definitivamente, a escola não é lugar de embrutecimento, de encaixotar conhecimentos, onde se aprende de alguém que detém e transmite o conhecimento.

É preciso que professoras e professores sejam estrangeiros à sua aula e que estejam atentos a forças que escapam ao planejamento de aula, para que se possa ensinar/aprender

aquilo que não se sabe. Essa postura sugere um gesto de olhar com atenção para as coisas como elas realmente são; não a procura de situações inéditas e grandiosas, mas sim de quem procura na intensidade da vida e nas sutilezas do mundo que se apresentam e que, por acaso, fazem pensar.

Enfim, assim como o ato de caminhar de Richard Long, que estuda e delimita em mapas seu trajeto e que, ao vivenciar o momento presente de cada trilha, procura elementos significantes e os reorganiza, é preciso, também, atribuir outros sentidos e imagens para a educação.

### Referências

AQUINO, Júlio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Dicionário das ideias feitas em educação**. Ilustrações: Mayra Martins Redin. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BLANCHOT, Maurice. **A parte do fogo**. Trad.: Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do inferno na educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Trad.: Cláudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é filosofia?** Trad.: Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

EARTHWORK. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3649/earthwork>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

EDUCAR. *In*: DICIONÁRIO Etimológico: etimologia e origem das palavras. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

ESCOLA. *In*: DICIONÁRIO Etimológico: etimologia e origem das palavras. Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/escola/>>. Acesso em: 2 nov. 2019.

FLAUBERT, Gustave. **Dicionário das ideias feitas**. Disponível em: <[https://issuu.com/annus/docs/gustave\\_faubert](https://issuu.com/annus/docs/gustave_faubert)>. Acesso em: 4 out. 2019.

FOUCAULT, Michel. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Trad.: Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. (Ditos e escritos III.)

LAPOUJADE, David. **Deleuze**: os movimentos aberrantes. Trad.: Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015.

LEVY, Tatiana Salem. **A experiência do fora:** Blanchot, Foucault, Deleuze. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Experiências escolares:** uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In:* LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da Escola.** Trad.: Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SMITHSON, Robert. **Uma sedimentação da mente:** projetos de terra. *In:* FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (orgs.). **Escritos de Artistas:** anos 60/70. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, pp. 182-197.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze:** uma filosofia do acontecimento. Tradução e prefácio de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2016.